

To stjerner og et ønske

Hvordan bruke vurdering for læring i skolen i praksis

Hilde Dalen



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave

APA-dokument ved avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

HØGSKOLEN I HEDMARK

Vår 2013

Norsk sammendrag

Tittel: To stjerner og et ønske – hvordan bruke vurdering for læring i skolen i praksis	
Forfatter: Hilde Dalen	
År 2013	Sider 30
Emneord: Vurdering for læring, mål, læringsutbytte, undervisning	
Sammendrag: <p>I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg vurdering for læring. Dette har blitt et viktig tema i skolen i dag, og det medfører et økt fokus på å gi elevene tilbakemeldinger og veiledning på arbeidet de utfører. Undervisvurderingen vil her komme som et viktig redskap som læreren bør benytte seg av kontinuerlig. Tilbakemeldingene til eleven skal ikke bare si noe om hva eleven mestrer, men også noe om hva han eller hun kan gjøre for å forbedre seg videre. Vurdering for læring bør i tillegg inkludere elevene slik at de får mulighet til å vurdere sitt eget og medelevers arbeid, samt lærerens undervisning. Vurderingen bør videre innarbeides og benyttes for å kunne tilpasse opplæringen for elever som trenger det slik at alle elever får et så godt læringsutbytte som mulig.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title:

Two stars and a wish – how to practice assessment for learning in school

Authors:

Hilde Dalen

Year:

2013

Pages:

30

Keywords:

Assessment for learning, goals, learning outcome, teaching

Summary:

In this task I chose to write about assessment for learning. This is a very important topic in today's school, and the focus is on the pupils and feedback in context to their work. Assessment during the tasks is an important tool that the teacher should use continually. The pupil's feedback should contain comments about the work's good parts, as well as comments about things that could be better next time. Assessment for learning should also include the pupils in a way that allows them to give feedback to each other and to the teachers' lessons too. The assessment should be used in connection with accommodating the education when this is needed, which gives all the pupils as good learning outcome as possible.

Forord

Etter tre år på lærerstudiet sitter jeg igjen med mye ny kunnskap om læreryrket og hvordan dagens skole er. Jeg har dannet meg et bilde av hvordan arbeids- og skolehverdagen ser ut, og kunnskapen jeg har tilegnet meg vil jeg ta med meg videre inn i læreryrket når jeg er ferdig med utdanningen. Etter å ha fattet interesse for vurdering for læring som aktuelt tema, ble det naturlig at dette også ville bli hovedtemaet for bacheloroppgaven min. Fokus på vurdering for læring i skolen er noe jeg finner spennende og interessant, og jeg ville gjerne finne ut mer om hvordan dette blir praktisert på dagens skoler. Dette er et tema som stadig utvikler seg, og det har derfor vært lærerikt å finne ut mer om hvordan denne utviklingen har vært hittil, og hvilken innvirkning det har hatt for lærerne og deres arbeid i skolen.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til veilederen min, Camilla Eline Andersen, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Dette har vært til stor hjelp og betydning for hvordan oppgaven ser ut i dag. Jeg vil også takke informantene som lot seg intervju slik at jeg fikk et utgangspunkt som jeg kunne drøfte teorien min opp mot, samt et innblikk i hvordan vurdering for læring blir benyttet i skolen i dag. Til slutt vil jeg takke familien som har støttet meg og hjulpet til på flere måter.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHold	5
1 INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA SAMT BESKRIVELSE AV FAGOMRÅDET	7
1.2 PROBLEMSTILLING	7
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	8
2.1 VURDERING FOR LÆRING: HVA OG HVORFOR	8
2.1.1 <i>Formativ og summativ vurdering</i>	9
2.1.2 <i>Vurdering for læring og vurdering av læring</i>	10
2.2 VURDERING FOR LÆRING I ULIKE FAG	11
2.3 VURDERING FOR LÆRING GJENNOM ULIKE TILNÆRMINGSFORMER	11
2.3.1 <i>Underveisvurdering og halvårsvurdering</i>	12
2.3.2 <i>Sluttvurdering</i>	13
2.3.3 <i>Lærerens vurderingspraksis</i>	13
3 METODE	16
3.1 KVALITATIVT INTERVJU SOM METODE	16
4 RESULTATER MED DRØFTING I LYS AV TEORI	17
4.1 LÆRERNES TANKER OM VURDERING	17
4.2 VURDERING FOR LÆRING I DE ULIKE FAGENE	17
4.2.1 <i>Vurdering i språkfag</i>	18
4.2.2 <i>Vurdering i realfag</i>	19

4.3	PÅVIRKNING AV PLANLEGGING, GJENNOMFØRING OG VURDERING AV UNDERVISNINGSTIMER	19
4.3.1	<i>Involvering av elever i vurderingsarbeidet</i>	20
4.3.2	<i>Fokus på gode mål</i>	22
5	OPPSUMMERING	24
6	LITTERATURLISTE	26
7	VEDLEGG	28
7.1	INTERVJUGUIDE	28
7.2	INTERVJU 1 I STIKKORD	29
7.3	INTERVJU 2 I STIKKORD	30

1 Innledning

I min bacheloroppgave har jeg valgt å sette fokus på vurdering for læring, på hvordan ulike lærere benytter dette i skolehverdagen, og på hvordan det benyttes i realfagene i forhold til språkfagene. Jeg vil også se på hvilken innvirkning dette kan ha på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

1.1 Bakgrunn for valgt tema samt beskrivelse av fagområdet

Vurdering for læring er et viktig tema i skolen, og jeg tror det kan være interessant å finne ut mer om hvordan det benyttes og fungerer i skolehverdagen i dag. Både opplæringslova og Kunnskapsløftet trekker frem vurdering for læring som en sentral del av skolens virksomhet, og dette viser at fokuset på kvalitet og utbytte av vurdering har økt (Lovdata, 2009; Utdanningsdirektoratet, s.a.). Videre lurer jeg på om det er mulig å se forskjeller på hvordan det praktiseres i realfagene og språkfagene da dette blant annet er fagtyper som har ulik grad og bruk av konkrete tilnærmingmåter. I kapittel 2 presenteres relevant teori, og for å se på mulige forskjeller mellom fagene, samt for å finne ut hvordan vurdering brukes ute i skolen, har jeg valgt å intervju to lærere, omtalt i kapittel 3. Dette har jeg gjort for å innhente informasjon og meninger fra noen som jobber med dette og som ser virkningen av det i praksis. Intervjuenes resultater drøftes og sees opp mot teorien i kapittel 4, og kapittel 5 er en oppsummering av oppgaven hvor jeg forsøker å trekke trådene tilbake til problemstillingen.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å ta for meg en hovedproblemstilling med to underspørsmål. Problemstillingen jeg har som overordnet er:

Hvordan forstår og bruker to utvalgte lærere vurdering for læring?

De to underspørsmålene er:

- Finnes det forskjeller på hvordan vurdering for læring forstås i realfagene kontra språkfagene?
- Hvilken innvirkning kan dette ha på kvaliteten av planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningstimer?

2 Teoretiske perspektiver

I formålsparagraf 3-1 i forskrift til opplæringslova, står det at «Elevar i offentlig grunnskoleopplæring ... har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa.» (Lovdata, 2009). Ut fra dette ser en at vurdering i skolen er vektlagt også i forskrifter, og gir lærere et utgangspunkt å arbeide ut ifra med sitt tydelige fokus på viktigheten av både underveisvurdering så vel som sluttvurdering for elevene. Videre står det i § 3-2 at:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven ... undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane.... Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven ... aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven ... ved avslutninga av opplæringa i faget. Undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. (2009)

Her fokuseres det på at underveisvurdering og sluttvurdering skal henge sammen, og betydningen av å bruke vurdering som et redskap for å tilpasse opplæringen for den enkelte elev blir sentralt. I tillegg presiseres det at disse vurderingsformene skal sees i en sammenheng for å på best mulig måte kunne forbedre opplæringa slik at læringsutbyttet og elevens kompetanse skal bli så god som mulig. Forskrift til opplæringslova vektlegger i § 3-3 at «Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket ...» (2009). Målenes betydning i forhold til grunnlaget som legges for vurdering er dermed sentralt, og gir en sammenheng mellom vurderingen, utformede mål av ulike slag og læreplanene.

2.1 Vurdering for læring: hva og hvorfor

Vurdering for læring henger tett sammen med både innholdet i Kunnskapsløftet (heretter omtalt som LK06) og utarbeidede mål på ulike plan. Dette er elementer som påvirker hverandre og som er avgjørende for hvordan en vurderingsprosess vil være. Hvert fag i læreplanen har egne mål i form av kompetansemål, og disse skal igjen sees opp mot de fem grunnleggende ferdighetene som er å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og

bruke digitale ferdigheter. (Slemmen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2006). Målene som er utarbeidet for bruk i skolehverdagen, er på ulike nivåer. Det er her snakk om kompetansemålene fra LK06, kompetansemål i forhold til de lokale læreplanene, eller noe mindre mål for arbeidsperioder, planer eller enkelttimer som den enkelte lærer selv utarbeider (ibid., s. 44). Kompetansemålene har for eksempel en innholdsdel og en adferdsdel, slik at det kommer tydelig fram både hva det forventes at eleven skal kunne av fagstoff etter endt læring, samt hvilke ferdigheter som skal dekkes. (Imsen, 2009). Ved å få disse målene innarbeidet i hverdagen, vil også arbeidet med vurdering for læring bli enklere å gjennomføre for læreren, da fokuset på hva som skal læres er satt, og strukturen blir tydeligere.

Utdanningsdirektoratet sier at alle elever helt fra 1.klasse blant annet har rett til å vite hva som vektlegges i vurderingen, hva de må mestre eller endre på for å bli bedre i de ulike fagene, få mulighet til å vurdere seg selv og sin utvikling samt få vurdert kompetansen sin i de ulike fagene. I tillegg har de også rett på en halvårsvurdering hvor læreren gir uttrykk for hvilken faglig kompetanse elevene innehar og hvordan de må arbeide videre for å øke denne kompetansen (Utdanningsdirektoratet i Nordahl et al., 2011, s. 34). Roar Engh viser samtidig til viktigheten i forhold til bruk av vurdering i undervisningen, der han oppsummerer med at «med andre ord styrkes kvaliteten på undervisninga hvis vurdering blir integrert i det daglige arbeidet på en slik måte at læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og lærestoffets relevans blir naturlige og selvfølgelige innslag» (2011, s. 43). Dette mener han er med på å bidra til en større målrettet innsats, og kan gi økt læringsmotivasjon hos elevene (ibid., s. 43).

2.1.1 Formativ og summativ vurdering

I tillegg til fokuset på de ulike målene samt innholdet i LK06, er det også vesentlig at vurderingen i seg selv er planlagt og gjennomføres på en hensiktsmessig måte. Det vil her være viktig at læreren bruker både formativ og summativ vurdering i riktig mengde i forhold til hverandre. Haug hevder at «Formativ og summativ vurdering også kalles prosessorientert og produktorientert vurdering (sitert i Nordahl et al., 2011, s. 13). Den summative vurderingen, den produktorienterte, sees på som en slags sluttvurdering, hvor for eksempel det å rette bøker samt benytte seg av lokale eller nasjonale prøver kommer inn som sentralt. Den formative vurderingen, den prosessorienterte, er den vurderingen som foregår underveis i arbeidet. Det er altså av betydning hvordan undervisningen og læringsmiljøet er, da dette

virker inn på elevens læring. Den formative vurderingen vil nødvendigvis være den viktigste i arbeidet med vurdering for læring, men den kan gjerne benyttes sammen med den summative i tilfeller der det er ønskelig (Dobson, Engh & Høihilder, 2007; Nordahl et al., 2011). Den formative vurderingen kan i enkelte tilfeller også sees opp mot undervisvurderingen, men det er en vesentlig forskjell mellom disse det er viktig å merke seg her. «Formativ vurdering beskriver funksjonen vurderingen har, å forme, mens undervisvurdering sier noe om tidspunktet for vurderingen, når den blir utført» (Smith, 2011).

2.1.2 Vurdering for læring og vurdering av læring

Det vil også være vesentlig å skille mellom vurdering for læring og vurdering av læring, da innholdet i disse begrepene viser to ulike former for vurdering. Vurdering av læring gir en beskrivelse av hvilket læringsutbytte den enkelte elev innehar på et gitt tidspunkt. Denne vurderingen kan innebære en del av undervisvurderingen i tillegg til sluttvurderingen, herunder både interne og eksterne prøver som oppsummerer elevens kompetanse på ulike måter (Slemmen, 2012; Utdanningsdirektoratet, s.a.). Popham definerer vurdering for læring på følgende måte: «*Vurdering FOR læring* defineres ... som en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen, og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier.» (sitert i Slemmen, 2012, s. 63). Vurdering for læring gir altså læreren informasjon om hva den enkelte elev kan og ikke, samt hva det må arbeides mer med. I tillegg vil vurdering for læring gi informasjon om hvordan undervisningen til læreren fungerer, og hvilken effekt den har på elevenes læringsutbytte (ibid., s. 63). En kan dermed si at vurdering for læring har tilknytning til den formative vurderingen, mens vurdering av læring hører til den summative vurderingen (Slemmen, 2012). Dette vil være nyttig informasjon for læreren i forhold til å se om egen undervisning fungerer som ønsket eller om det bør gjøres endringer for at elevenes læringsutbytte skal bli så godt som mulig.

2.2 Vurdering for læring i ulike fag

Det finnes flere ulike meninger i forhold til hvorvidt vurdering for læring benyttes på ulike måter ut fra hvilket fag det undervises i, eller ikke. Enkelte hevder at det i fag som matematikk og naturfag, som er fag med relativt spesifikke og målbare læringsmål samt har et tydelig fagstoff, kan være fag hvor elevenes forståelse og refleksjon i noen tilfeller ikke blir ivare tatt godt nok. Dette kan forekomme som følge av at det settes størst fokus på at elevene skal kunne den «riktige» måten å komme fram til svaret på. Det behøver ikke nødvendigvis å innebære at elevene vet hvorfor de gjør det de gjør, men fokuset er på å lære bort stoffet «fordi det er sånn» (Dobson & Engh, 2010). Dette vil i følge denne tankegangen bli annerledes i fag som norsk eller andre språkfag da disse kan sees på som mindre konkrete, og dermed med større muligheter for individuelle tilpasninger for den enkelte elev ut fra behov, slik at læringsmålene ikke blir like fra elev til elev (ibid., s. 12).

På en annen side hevdes det at en teori som dette ikke nødvendigvis er riktig. Dobson og Engh sier at: «Forskjellene i undervisningspraksis og vurderingspraksis er ikke noe som ligger i fagets art, de er mer enn konsekvens av måten faget er forstått og tolket på i forhold til læreplanen.» (2010, s. 12). Dette gir dermed læreren rom til å tilpasse oppgaver og arbeid i alle fag, ut fra hvordan læringsmålene er laget. Dersom det er åpne læringsmål vil oppgavene i større grad kreve en mulighet for flere ulike tilnærmingsmåter og mulige løsninger, mens mer avgrensede læringsmål vil kreve at oppgavene løses med den mest hensiktsmessige metoden, og det vil være denne metoden læreren i dette arbeidet ønsker å formidle til elevene (Dobson & Engh, 2010; Imsen, 2009).

2.3 Vurdering for læring gjennom ulike tilnærminger

Målene som benyttes på ulike plan vil være en av de viktigste elementene for å ivareta vurdering for læring i skolehverdagen. I tillegg vil det også spille inn hvilken form for vurdering læreren ønsker å bruke i ulike arbeider. Dette kommer an på arbeidsoppgavene, om læreren vil gi all vurdering selv eller om elevene skal inkluderes i vurderingsprosessen i enkelte tilfeller (Nordahl et al., 2011). Ved å inkludere elevene i en slik vurderingsprosess, vil de ofte lære seg å bli mer bevisst på eget arbeid samt på å se hva de har lært og hva de må arbeide videre med. Dette forutsetter at læreren er i stand til å legge til rette for at elevene lærer hvordan de kan inkluderes i vurderingen av egen og andre elevers utvikling, samtidig

som læreren selv også gir eleven tilbakemeldinger og vurdering underveis, som er med på å hjelpe eleven til å nå læringsmålene samt få et godt læringsutbytte (ibid.). Det å inkludere eleven i for eksempel egenvurdering skal i følge § 3-12 i forskrift for opplæringslova være en del av underveisvurderingen (Lovdata, 2009).

2.3.1 Underveisvurdering og halvårsvurdering

I § 3-11 i forskrift til opplæringslova som omhandler underveisvurdering, står det at «Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven ... aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg» (Lovdata, 2009). Underveisvurderingen er dermed et viktig hjelpemiddel som skal brukes jevnlig med den hensikt å gi en pekepinn på hvordan elevene ligger an i forhold til opplæringsmålene, da også med tanke på hvordan de bør gå fram for å kunne nå disse målene på best mulig måte og for å øke sin faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012; Lovdata, 2009). Videre skal altså underveisvurderingen også ha som formål å hjelpe til og fremme læring, utvikle den enkelte elevs kompetanse samt gi et grunnlag for tilpasset opplæring. I barneskolesammenheng vil denne vurderingen gis uten bruk av karakterer (Kunnskapsdepartementet, 2012). En av lærerens viktigste jobber i forbindelse med underveisvurdering, vil være å finne ut av om eleven har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og opplæringen.

I tillegg til den jevnlige bruken av underveisvurdering, skal den enkelte elev også minst en gang i halvåret ha en samtale med kontaktlærer hvor elevens utvikling i forhold til kompetansemålene i de ulike fagene er sentralt. Denne samtalen kan gjennomføres i forbindelse med halvårsvurderingen eller foreldresamtalen, og det skal være dokumentert at en slik vurdering har blitt gitt (Lovdata, 2009). Halvårsvurderingen skal på lik linje med underveisvurderingen være med på å gi et bilde av hvordan eleven ligger an i forhold til kompetansemålene, samtidig som den skal si noe om hvordan eleven skal kunne øke kompetansen sin ytterligere i de ulike fagene. I tillegg bør halvårsvurderingen ha noe å si i forhold til om læreren kan opprettholde undervisningen sin i de ulike fagene, og for hver enkelt elev, eller om det bør skje endringer (Nordahl et al., 2011).

2.3.2 Sluttvurdering

Sluttvurderingen er omtalt i § 3-17 i forskrift til opplæringslova og har som hensikt å gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringa i de ulike fagene. I grunnskolen gis det dermed en sluttvurdering etter endt grunnskoleopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2012; Lovdata, 2009). Dersom informasjonen og resultatet fra en gjennomført prøve benyttes for å finne ut hvilken kompetanse eleven har ved avslutningen av for eksempel et fag, kan en se sluttvurdering i sammenheng med vurdering for læring. Det er likevel viktig å se på hva den aktuelle prøven og dens resultater brukes til da det også i vurdering for læring kan benyttes prøver som gir informasjon om kompetanse på et gitt tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, s.a.)

2.3.3 Lærerens vurderingspraksis

Viktigheten av at lærere innhenter informasjon om hver enkelt elevs kompetansenivå, læringsstrategier, forståelse og arbeidsinnsats, og tar tak i dette for å hjelpe eleven videre, står sentralt for å gi hver enkelt elev mulighet til å påvirke og forbedre sitt læringsutbytte. Dersom alle disse faktorene tas videre og tilrettelegges for den enkelte elev, vil dette være med på å gi elevene økt læringsutbytte (Nordahl et al., 2011). Det er mange ulike måter å tilnærme seg vurdering på for læreren, og flere av disse metodene bør benyttes aktivt i skolehverdagen slik at elevene kan oppnå så stor grad av måloppnåelse som mulig. Under presenteres et utvalg av metoder som er relevant i forhold til oppgavens problemstilling.

En vurderingsform som kan ha en tendens til å bli glemt bort noe i skolehverdagen, men som likevel er veldig viktig å benytte seg av, er egenvurdering. Det å gi elevene mulighet til å være med og vurdere seg selv, gjør at de lærer seg å se hvor de befinner seg i egen læringsprosess. I tillegg vil elevene bli mer klar over fokus på både hva de lærer, og ikke minst hvordan de lærer det (Slemmen, 2012; Utdanningsdirektoratet, s.a.). Egenvurderingen har fått noe mer fokus etter at vurdering for læring har kommet stadig mer på banen, og i denne sammenhengen skal egenvurdering være en del av underveisvurderingen (ibid.). Dette punktet er i tillegg nedfelt som en rettighet i forskrift til opplæringslova, hvor det videre i § 3-12 står at «Eleven ... skal delta aktivt i vurdering av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling» (Lovdata, 2009). Ved hjelp av egenvurderingen skal altså elevene

vurdere seg selv, samt reflektere over hvordan de har klart seg i forhold til om ulike læringsmål er nådd eller ikke (Slemmen, 2012).

Egenvurderingen kan ha ulikt tidsperspektiv og omfang, og det kan benyttes flere ulike metoder og hjelpemidler for å gjennomføre dette (Slemmen, 2012; Utdanningsdirektoratet, s.a.). Noen vurderingsformer som elevene kan benytte seg av i egenvurdering, kan være refleksjon over hva de har lært, bruk av ulike skjemaer og vurdering av arbeidet opp mot kriterier. I sistnevnte punkt får elevene mulighet til å se arbeidet sitt opp mot allerede bestemte kriterier for oppgaven, og kan dermed lære seg å se om de har oppfylt kravene eller ikke. Av dette kan elevene lære seg å bli bevisst på å lese og følge oppgavetekst og kriterier nøye, i tillegg til at de kan bli bevisst på å kontrollere arbeidet i etterkant for å se om de har husket på alt (Slemmen, 2012). Her kan elevene også benytte seg av metakognitive strategier, for å finne ut om de aktuelle målene overholdes (Helland, 2009). Dette kan fungere som en slags læringsstrategi, hvor eleven må vurdere i hvilken grad oppgaver er forstått og om det aktuelle målet er nådd. Hvis målet ikke er nådd, må eleven arbeide mer med stoffet før resultatet igjen vurderes. Ved hjelp av metakognitive strategier, kan elevene altså sjekke i hvilken grad det kognitive målet er nådd eller ikke (ibid. s. 203). Ulike skjemaer som kan benyttes slik at elevene kan vurdere seg selv og sitt eget arbeid, er blant annet skjemaer hvor læringsmål eller kriterier er listet opp, og man benytter smilefjes, trafikklys eller lignende som elevene vurderer ut ifra. Ofte brukes det bokser under disse som elevene kan sette kryss i der de mener det passer best. Dersom trafikklys benyttes, vil dermed et kryss under grønt lys bety at eleven selv mener han eller hun mestrer den aktuelle oppgaven, eller har nådd det aktuelle målet. Kryss under gult vil bety at eleven er på vei, og rødt vil bety at eleven ikke får det til (ibid. s. 123).

En annen mulighet hvor elevene selv får være med og bidra, er vurderingsformen hvor elevene aktivt får reflektere over sin egen læring sammen med andre elever, noe som vil gi rom for samarbeid (Slemmen, 2012). Dette omtales ofte som kameratvurdering eller hverandrevurdering (Engh, 2011; Slemmen, 2012; Utdanningsdirektoratet, s.a.). Denne formen for arbeid kan i tillegg virke hensiktsmessig i forhold til Vygotsky's teori om den nærmeste utviklingssonen. Teorien hans beskriver hva det enkelte barn mestrer alene, og hvordan barnet med hjelp av andre som kan mer, elever eller voksne, kan mestre oppgaver han eller hun ikke ville klart å utføre alene ennå. Barnet bruker så de erfaringene som er blitt tilegnet fra de andre til å mestre disse oppgavene på egen hånd (Dobson & Engh, 2010; Helland, 2009). Det er i en slik vurderingsmetode viktig å huske på at tilbakemeldingene fra

medelever skal peke fremover og være konstruktive slik at hensikten med å vurdere hverandre blir at elevene hjelper hverandre med å utvikle seg (Slemmen, 2012). Dersom en slik vurderingsmetode blir brukt på en god måte, og med grundig gjennomgang av forventninger til hva elevene skal gjøre fra læreren sin side på forhånd, kan dette være med på å skape en god kultur for blant annet vurdering av tekster i forhold til prosessorientert skriving. I tillegg vil også det å vurdere hverandres arbeid kunne bidra til at elevene får ideer og tanker av hverandre som kan hjelpe dem i eget arbeid (ibid. s. 134). Black hevder at «Kameratvurdering kan også fremme elevenes kompetanse i å vurdere seg selv» (sitert i Slemmen, 2012, s. 136). Dermed ser en viktigheten av å benytte slike vurderingsmetoder i tillegg til metodene hvor kun læreren vurderer eleven.

3 Metode

Under arbeid med oppgavens metode ble det intervjuet to personer som heretter vil bli omtalt som informant 1 og informant 2. Informantene ble valgt ut på to ulike skoler, både størrelsesmessig og i beliggenhet. I tillegg hadde informantene ulik arbeidstid bak seg i læreryrket, samt satt inne med en del ulike meninger rundt det aktuelle temaet. Begge informantene var kvinner. Informant 1 hadde bakgrunn fra både barnetrinn og mellomtrinn, mens informant 2 hadde erfaring fra ungdomstrinn. I forhold til ulike fag, hadde informant 1 mest erfaring fra norsk, engelsk, RLE, samfunnsfag, kunst og håndverk samt spesialpedagogikk, mens informant 2 hadde erfaring fra norsk, engelsk, engelsk fordypning og RLE. En mulig svakhet ved disse intervjuene i forhold til oppgavens problemstilling, er det faktum at begge informantene hadde mest erfaring fra undervisning i språk-relaterte fag selv. Resultatet ville muligens fått et annet utfall dersom en av informantene hadde hatt mer undervisningserfaring også i fag som matematikk og naturfag.

3.1 Kvalitativt intervju som metode

Hensikten med å benytte intervju som kvalitativ metode, er å få fram fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens hverdagsverden, erfaringer og oppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved datainnsamlingen ble det i forbindelse med informant 1 benyttet et semistrukturert intervju som metodisk tilnærming, hvor den på forhånd utarbeidede intervjuguiden var overordnet. Dette ga muligheter for å bevege seg frem og tilbake i intervjuet, og spørsmålene som var satt opp i intervjuguiden ble besvart slik det falt seg naturlig underveis (ibid., s. 77). Intervjuguiden hadde relativt åpne spørsmål som i hovedsak omhandlet informantenes tanker om bruk av vurdering for læring i skolen generelt, i ulike fag, hvordan dette påvirket undervisningen deres og hva som eventuelt kunne oppfattes som utfordringer innenfor dette. Intervjuet ble dokumentert ved at jeg skrev notater underveis og bearbeidet disse i etterkant. Informant 2 hadde ikke mulighet til å møte meg for å gjennomføre intervjuet, og intervjuguiden ble dermed sendt på mail slik at informanten kunne svare på denne og sende tilbake. Selv om dette i utgangspunktet var samme intervju, ble det i og for seg et mer strukturert intervju for informant 2 siden spørsmålene her ble besvart i den rekkefølgen de sto oppført i intervjuguiden. I tillegg ble muligheten for å hoppe frem og tilbake i intervjuet slik at spørsmålene ble besvart der det passet seg noe mer begrenset.

4 Resultater med drøfting i lys av teori

Etter å ha gjennomført begge intervjuene, kom det tydelig frem at begge informantene hadde en del tanker og meninger omkring vurdering for læring. Begge fremsto som engasjerte, og opplyste i forhold til temaet. Det virket også som de begge hadde et godt utbytte av å arbeide mer aktivt med vurdering for læring, og at dette var blitt en naturlig del av skole- og arbeidshverdagen deres. I dette kapittelet vil jeg dermed trekke fram lærernes tanker og meninger om vurdering for læring, og drøfte det mot teori presentert i kapittel 2.

4.1 Lærernes tanker om vurdering

Intervjuene viste at begge informantene syntes det var positivt at vurdering for læring er kommet mer inn i skolen, at det settes fokus på og at lærere får større kunnskap om hvordan dette bør benyttes som en del av skole- og undervisningshverdagen. Begge informantene mente også at de etter å ha begynt og benytte vurdering for læring mer aktivt, var blitt mer fokusert på mål på ulike plan; alt fra kompetansemålene i LK06 til mål for arbeidsplanen, uka og timen. I tillegg hadde begge fokus på viktigheten av å være konkret i tilbakemeldingene til elevene, slik at de fikk et så godt utbytte av tilbakemeldingene som mulig. Muligheter og bevisstgjøring i forhold til tilpasset opplæring ble også nevnt i flere sammenhenger. Informantene vektla fokus på økt læringsutbytte, som igjen ville henge nøye sammen med både fokuset på ulike mål, og arbeidet med vurdering for læring ellers. Informant 2 trakk fram tidsperspektivet som en litt negativ faktor, da det fort kan bli tidkrevende å gjennomføre og følge opp bruk av vurdering for læring så mye som mulig.

4.2 Vurdering for læring i de ulike fagene

I forhold til bruk av vurdering for læring i de ulike fagene, var informantene enige på noen punkter, men hadde også noen ulike meninger. Begge informantene mente at det i noen grad ble benyttet vurdering for læring i alle fag. For å få til dette mente informant 2 at vurderingen burde tilpasses de ulike fagene, og at man som lærer i for eksempel praktisk estetiske fag var nødt til å endre tankegangen noe i forhold til hvordan dette ble benyttet i språkfag eller realfag. Informantene mente dermed at vurdering for læring burde brukes i alle fag, men hadde noen ulike meninger i forhold til hvilke fagtyper det var enklest å gjennomføre i, og hva som ville by på mest utfordringer.

4.2.1 Vurdering i språkfag

Informant 1 hevdet at det ville være mer utfordrende å benytte vurdering for læring i språkfag enn i realfag. I fag som norsk mente hun at det var veldig mye som skulle vurderes, at det var et veldig vidt fag, og at det ble mye mer subjektivt enn i for eksempel fag som matematikk. Norskfaget har et relativt stort omfang der det er mye som skal læres, og hvor blant annet både muntlig, skriftlig og bruk av IKT er sentrale elementer som det skal vurderes innenfor.

Dette finner en også igjen i læreplanen for norsk i LK06. Her er det utarbeidet fire hovedområder som hver har fler formulerte kompetansemål tilpasset hvert område og ut fra de ulike årstrinnene (Utdanningsdirektoratet, 2010). De fire områdene i norsk er skriftlige tekster, muntlige tekster, sammensatte tekster, og språk og kultur. Alle disse hovedområdene skal sees i sammenheng (Engh, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2010). Kompetansemålene innenfor disse emnene bygger på skriftlig og muntlig kommunikasjon, kjennskap til og arbeid med ulike sammensatte tekster, samt kjennskap til norsk og nordisk litteratur og kultur (ibid.). Ut fra dette ser en altså at faget, som informant 1 også hevder, er vidt og har mange deler som skal læres og vurderes. I den forbindelse fremhevet informant 1 fokuset på bruk av klare mål, både for perioden og for timen, slik at man tydeliggjør hvor man vil med det elevene skal lære, samt hvorfor og hvordan det skal gjøres. Informant 2 hevdet også at kompetansemålene i LK06 burde brytes ned til mer konkrete læringsmål. Dobson, Engh og Høihilder hevder at «kompetansemål må skrives om til konkrete oppgaver ...» (sitert i Fjørtoft, 2012, s. 51). Begge disse uttalelsene viser altså viktigheten av å aktivt arbeide med målene slik at de er bearbeidet til mer konkrete og forståelige mål ovenfor elevene. Dersom målene blir formulert på en god måte, vil dette gi en bedre klarhet i hva elevene skal gjøre og kunne, og hvorfor.

Informant 2 mente at språkfagene har kommet lenger i arbeidet med vurdering for læring enn realfagene. Dette mente hun på bakgrunn av at hun tror språkfagene i større grad har jobbet med underveisvurdering enn hva som er blitt gjort i realfagene. Informanten mente også at realfagene har hatt en tendens til å være mer fokusert på kunnskap enn kompetanse; enten så kan man det, eller så kan man det ikke. Denne tankegangen blir altså relativt lik den ene vinklingen som ble presentert i kapittel 2.2, hvor fokuset ble satt på at elevene skal kunne den «riktige» måten å komme fram til svaret på, selv om det kanskje ikke innebærer at det vet hvorfor de gjør det de gjør (Dobson & Engh, 2010).

4.2.2 Vurdering i realfag

I forhold til realfag, herunder blant annet matematikk, mente informant 1 at dette er noe som er konkret, og at enten så kan man det eller så kan man det ikke. Hun mente også at en her ser hva som er på plass og ikke, og at læringen vil fungere som byggeklosser hvor en ting må være på plass før neste kommer. Dette viser også til Piagets utviklingsteori hvor skjema, assimilasjon og akkomodasjon kommer inn (Helland, 2009). Piaget hevdet at assimilasjon ville skje dersom et barn opplevde noe nytt som ville være utenfor skjemaet, det kjente, og måtte tilpasse dette til det allerede lærte. Videre hevdet han at barnet ved hjelp av akkomodasjon kunne forandre og modifisere skjemaet slik at det kunne tilpasse og tilegne seg ny informasjon (ibid. s. 124). Informant 1 hevdet videre at det i matematikk er tydelig hva en må jobbe videre med og hva en kan, og at det dermed ville være enklere å benytte vurdering for læring her enn i språkfagene. Både Dobson og Kleve viser til den Danske Clearing House-undersøkelsen som sier at gode undervisningshandlinger fra lærerens side kan øke elevenes resultater (Dobson, 2010; Kleve, 2010). Kleve hevder også at lærerens kompetanse i matematikk vil være av avgjørende grad for hvilken kvalitet matematikkundervisningen i skolen vil ha (2010). Dette viser at hovedfokuset vil ligge på den enkelte lærers kompetanse, og på hvordan denne benyttes for å gi kvalitet til undervisningen i faget. Dermed kan en se at både Dobson og Kleve viser til gode muligheter for å benytte vurdering for læring også i realfag, og at det her står og faller mest på læreren og hvordan vedkommende legger opp undervisningen. Dermed ser en at den andre vinklingen i kapittel 2.2, hvor Dobson og Engh hevdet at bruken av vurdering for læring kan benyttes i ulike fag dersom læreren bevisst legger opp til dette ut fra hvordan læringsmålene er utformet, her trekkes fram. Dette gir også rom for tilpasset opplæring der det er nødvendig (2010).

4.3 Påvirkning av planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningstimer

Informantene hevdet begge at arbeid med vurdering for læring påvirker planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i stor grad. Informant 2 trakk frem arbeid med målark til alle emner, bevissthet i forhold til mål av ulikt omfang og vurderingskriterier tilpasset hvert enkelt tema eller hver enkelt oppgave som sentrale elementer hun benyttet seg av og tenkte over. Hun mente at dette var med på å få henne til å ligge mer i forkant med

planlegging av undervisning. Engh hevder at dersom læreren har innsikt i mål i læreplanen, struktur, prinsipper og tankemåte, vil muligheten også være større for å kunne knytte vurdering av elevenes arbeid og undervisningen sammen. En annen fordel med å kjenne læreplanen godt, vil være at læreren evner å gi elevene større og mer sammensatte oppgaver som kan bidra til å gi elevene en mer helhetlig forståelse (2011). Her kommer dermed viktigheten av fokus på både arbeid med mål og kjennskap til læreplanen tydelig frem.

Dersom en skal se samsvar mellom vurdering og undervisning på en annen måte, vil det være vesentlig å fokusere på hvordan vurderingen blir gitt, og om elevene er innforståtte med hva som kjennetegner god måloppnåelse (Dobson, Engh & Høihilder, 2007). En slik bevisstgjøring er noe som bør foregå kontinuerlig gjennom hele skoleåret, og ikke bare i perioder. Tanken med dette er å gi elevene mulighet til både å gi og få tilbakemeldinger på eget og medelevers arbeid, underveis i prosessen så vel som når en oppgave skal avsluttes. Et av de viktigste elementene i forhold til tilbakemeldingene er at de ikke bare skal si noe om hvordan eleven ligger an i forhold til det overordnede målet, men også om hva som bør forbedres og hvordan dette bør gjøres (ibid. s. 61). Slike tilbakemeldinger er med på å løfte eleven, på å gjøre det tydelig hvilke endringer som må til eller hva som må jobbes videre med for å få en så god måloppnåelse som mulig.

4.3.1 Involvering av elever i vurderingsarbeidet

Synliggjøring av kriterier, sammenheng mellom kriterier og læringsmål i tilbakemeldinger, og mulighet for elever til å vurdere seg selv i større grad enn tidligere, ble videre nevnt som metoder informant 2 brukte for å ivareta vurdering for læring. Det å gi elevene mulighet til å vurdere seg selv, trekker en linje tilbake til § 3-12 i forskrift til opplæringslova som ble omtalt i kapittel 2.3. (Lovdata, 2009). Dette viser at elevers deltakelse i forbindelse med underveisvurdering er noe som har blitt en juridisk rettighet (Engh, 2011). En metode informant 2 benyttet seg en del av i vurderingsarbeidet, var skjemaet med «to stjerner og et ønske». Dette er et skjema som kan benyttes både dersom elever skal vurdere hverandre eller hvis læreren skal vurdere eleven. Metoden kan i tillegg brukes både i muntlig og skriftlig sammenheng (Slemmen, 2012). To stjerner og et ønske brukes ved at eleven eller læreren skal vurdere et arbeid ut fra allerede bestemte kriterier. De to punktene med stjerne skal være kommentarer på hva som er bra, mens ønsket skal si noe om hva eleven burde jobbe mer med (ibid. s. 123).

I forhold til bruk av vurderingsskjemaer hvor det blir brukt for eksempel lav, middels og høy måloppnåelse som en pekepinn på hvordan elevene ligger an, mente informant 1 at det burde gjøres noen endringer. Hun mente at uttrykkene lav, middels og høy måloppnåelse burde endres til begynnende, grunnleggende og høy måloppnåelse, da dette ikke er uttrykk som gir et så negativt bilde av hvor eleven ligger. Dersom en elev har lav måloppnåelse, kan det i tilfeller virke nesten demotiverende for eleven dersom det er dette uttrykket som blir satt på hans eller hennes prestasjoner. Ved å endre på begrepene mente dermed informant 1 at uttrykkene ville bli litt mer passende, og at dette kunne ha innvirkning på elevens motivasjon for videre arbeid. I forbindelse med dette mente informant 2 at det også var viktig å fokusere på hva hver enkelt elev faktisk kunne, at alle kunne noe, og at de bare hadde ulik grad av måloppnåelse (Slemmen, 2012).

Videre fikk elevene hos informant 2 mulighet til å kommentere hva hun kunne gjøre annerledes og hva som fortsatt var vanskelig å jobbe med. Informanten mente likevel at det enda var mer å gå på i forhold til vurdering av undervisning, og at det ofte ble for lite tid slik at elevene ikke i stor nok grad fikk mulighet til å være med og vurdere undervisningen. Trude Slemmen hevder at det er viktig at læreren både vurderer egen undervisning selv, og at elevene får ta del i denne prosessen også (2012). Ved å vurdere seg selv, kan læreren benytte seg av noen av de samme metodene som elevene kan bruke når de vurderer eget arbeid, omtalt i kapittel 2.3.3. Dette kan for eksempel være skjemaer med trafikklys eller fargekoder det skal krysses av under, som indikerer hvor god læreren selv mener at han eller hun er i sin praksis og undervisning, hvor det også kan føres på forslag til ting som kan gjøres for å skape forbedringer (ibid. s. 164). Det er også viktig at læreren tar seg tid til å reflektere over hvordan han eller hun synes undervisningen har fungert, og om det eventuelt er ting som burde endres på.

I tillegg til at læreren vurderer seg selv, burde også elevene ta del i denne prosessen. Popham mener at «Dersom det er noe du gjør i din undervisning som ikke fungerer for elevene, vil det være nyttig for deg å vite om det slik at du kan gjøre justeringer» (sitert i Slemmen, 2012, s. 165). Dette viser viktigheten av å inkludere elevene i vurdering av undervisningen, slik at ting som ikke fungerer kan tas opp og endres på. Slike endringer kan ha stor betydning for elevenes måloppnåelse, og det er derfor viktig at læreren ikke glemmer å se seg selv i forhold til vurderingen. Det er også viktig at han eller hun prioriterer å sette av tid til nettopp dette innimellom, slik at en kan prøve å unngå situasjoner som informant 2 påpekte, hvor tiden til elevenes vurdering av undervisningen ofte ble for knapp.

4.3.2 Fokus på gode mål

Informant 1 hadde også fokus på utforming av mål, og at dette var noe hun var blitt flinkere til og mer bevisst på som følge av arbeidet med vurdering for læring. Hun mente at fokuset skulle ligge på målet for det en skal gjøre i for eksempel en time, og ikke selve aktiviteten. Roar Engh hevder også at målet skal være det overordnede, og at aktivitetene eller oppgavene dermed må tilpasses det aktuelle målet slik at de leder elevene fram mot den overordnede forståelsen (2011; Slemmen, 2012). Målene for den enkelte elev bør i følge Trude Slemmen ikke være på et for høyt eller lavt nivå, da dette kan få elevene til å miste motivasjonen. Målene bør videre være formulert på en enkel måte, og i tillegg være meningsfulle for eleven (Slemmen, 2012). Informant 1 prøvde i tillegg å finne måter underveis for å sjekke om elevene var på riktig vei for å nå de målene de skulle, eller om det var behov for endringer underveis. Her fokuserte hun også på viktigheten av å kunne forandre seg selv hvis det var mange elever som ikke hadde fått med seg eller forstått. Ut fra dette kan det dermed se ut som at begge informantene, selv om informant 2 hevdet at det fremdeles var mer å hente i forhold til tid her, forsøkte å vurdere egen undervisning underveis, slik at de kunne endre på undervisningen dersom elevene ikke fikk maksimalt utbytte av den.

Det å arbeide med utforming av mål slik at elevene kan få en bedre forståelse for innholdet i disse, er veldig viktig. Trude Slemmen mener at tydelige mål er mer effektive enn mer generelle mål, fordi de tydelige målene får elevenes oppmerksomhet (2012). Dweck og Leggett sier: «Legg vekt på læringsmål som har til hensikt å øke kompetansen, og ikke på prestasjonsmål, som sikter mot en fordelaktig bedømmelse av kompetanse» (sitert i Manger, 2009). Det er altså viktig at læreren tar for seg de ulike kompetansemålene, og bryter disse ned til mindre og mer forståelige mål for elevene (Engh, 2011; Slemmen, 2012). Ofte kan det være en fordel å omformulere enkelte deler av målet også, slik at språket ikke blir for vanskelig og abstrakt for elevene. I tillegg er det viktig at læreren selv forstår målet som skal legges fram for elevene, og hva som må til for at elevene skal oppnå dette. Videre bør målet forklares for elevene slik at alle forstår det, og det er en fordel om lærer og elever diskuterer hvordan arbeidet bør se ut når de er ferdige (Slemmen, 2012). Læreren bør også lage oppgaver som gjør at elevene har en mulighet til å nå målene som er satt opp, og her skal igjen målet være det overordnede.

Et viktig element som informant 1 passet på å gjennomføre på daglig basis, var å synliggjøre målene for elevene. Målene sto oppført på arbeidsplanen, og ble ofte skrevet opp på tavla i starten av timen. Dette var med på å minne elevene på målene underveis, og de ble bevisste på hva de skulle fokusere på og lære (Slemmen, 2012). Oppsummeringer for å kontrollere om elevene har lært det de skal, er også et vesentlig element. Dersom man ser dette i et relativt kort tidsperspektiv, kan det for eksempel være hensiktsmessig for læreren å korre eller oppsummere timer for å se om elevene har nådd målet for den aktuelle økten (Nordahl, 2010). Korking eller oppsummering av timen er en god metode for å se hva elevene har fått med seg i timen, og læreren kan få avklart dersom det er noe som har vært vanskelig. En slik metode skal selvfølgelig ikke benyttes ene og alene, men må sees i sammenheng med flere av de andre vurderingsformene.

Ut fra denne drøftingen kommer det altså fram at begge informantene benyttet vurdering for læring på en aktiv måte i arbeidshverdagen sin, og at de så nytten av dette. Vurderingsarbeidet kan være omfattende og tidkrevende til man får innarbeidet gode rutiner, men det er likevel viktig å se fordelene av arbeid med vurdering for læring i skolen. Et slikt arbeid er med på å gjøre elevene mer bevisste på ikke bare hva de skal gjøre, men også hvorfor de gjør det og hvordan de kan gjøre endringer for å forbedre seg (Nordahl et al., 2011). Vurderingsarbeidet bør også ha til hensikt å legge til rette for tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev får mulighet til å sitte igjen med et så godt læringsutbytte som mulig (Slemmen, 2012). Ved å ha et godt grep om vurdering underveis som har som formål å fremme elevens læring, i kombinasjon med blant annet prøver, kommer det også frem at lærerne bør benytte seg av både formativ og summativ vurdering i en sammenheng, hvilket trekkes tilbake til paragrafene i opplæringslova (Lovdata, 2009; Nordahl et al., 2011; Slemmen, 2012). Informantene ga uttrykk for at de forsøkte å ivareta disse elementene i sin arbeidshverdag, og at de stadig forsøkte å bli bedre på å innarbeide rutiner for vurdering for læring.

5 Oppsummering

Vurdering for læring er altså et viktig område som det har blitt satt relativt stort fokus på i løpet av de siste årene, og mange skoler arbeider hardt for å få dette inn som en del av skole- og arbeidsdagen for lærerne. Ut fra intervjuene som ble gjort i forbindelse med denne oppgaven, virker det som lærerne stort sett er fornøyde med at vurdering for læring er kommet mer inn i skolen. Lærerne er blitt mer fokusert på å utforme gode mål ovenfor elevene, de har større fokus på bruk av ulike vurderingsformer, og det er kommet et større fokus på å arbeide mot å finne tilnæringsmetoder som fremmer elevenes læring. Alle disse faktorene er med på å hjelpe den enkelte elev til å få et så optimalt læringsutbytte som mulig, slik at han eller hun i størst mulig grad kan nå kompetansemålene eller andre aktuelle mål (Slemmen, 2012). Resultater fra intervjuene viser også fokuset på at elevene skal være aktive i vurderingsprosessen, og at de skal kunne vurdere både seg selv, andre og lærerens undervisningsopplegg (Engh, 2011; Slemmen, 2012).

I forhold til vurdering for læring i ulike fag, var informantene begge enige om at språkfagene fort kunne bli veldig omfattende fag hvor det er mye som skal vurderes, noe som kan gjøre vurderingen utfordrende. Informantene mente også at det i realfag var tydelig hva elevene kunne og ikke, og at en og en ting måtte være på plass før nye ting kunne læres. Selv om informantene hadde noen ulike meninger i forhold til vurdering i ulike fag, trekkes likevel linjene mest mot påstanden til Dobson og Engh, også omtalt i kapittel 2.2, som hevder at vurdering for læring kan brukes i alle fag dersom læreren bevisst legger opp til dette (2010).

Ved bruk av vurdering for læring i forbindelse med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningstimer, trakk informantene frem arbeid med mål og kjennskap til læreplanen som viktige elementer. Dette er i tråd med teorien til Roar Engh, hvor han hevder at lærerens kjennskap til læreplanen har innvirkning på elementer i undervisningen samt elevenes læringsutbytte (2011). I tillegg fokuserte begge på å la elevene bli involvert i vurderingsarbeidet, og mente dette var en viktig del å ta hensyn til selv om tiden i enkelte tilfeller kunne bli knapp. Dette omhandlet både vurdering av seg selv og medelever, ved hjelp av for eksempel vurderingsskjemaer eller «to stjerner og et ønske». I tillegg fikk elevene mulighet til å vurdere lærerens undervisning, og si fra dersom noe ikke fungerte (Slemmen, 2012). Dermed kommer det frem at disse lærerne ved hjelp av sitt vurderingsarbeid ivaretok flere av paragrafene om vurdering fra kapittel 3 i forskrift til

opplæringslova, samt arbeidet aktivt med læreplanen (Lovdata, 2009, Utdanningsdirektoratet, 2006).

Dette viser at vurdering for læring er kommet et godt stykke på vei, det begynner å bli innarbeidet rutiner for det på skoler, og lærerne ser stort sett positivt på dette. Likevel er det ennå en bit igjen før det brukes maksimalt, og alle lærere utnytter det fullt ut. Vurdering for læring er et felt som er i kontinuerlig utvikling og det kommer stadig flere bøker og ny forskning om dette. Dermed er ikke denne oppgaven noe svar på hvordan vurdering for læring skal benyttes, men heller et innblikk i hvordan det kan se ut og praktiseres per i dag. Det har vært spennende å se på hva to lærere har erfart og ment om dette temaet, og det blir interessant å se hvilken utvikling det vil få i fremtiden.

6 Litteraturliste

- Aasen, A. M., Knudsmoen, H., Kostøl, A., Løken, G., Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2011). *Vurdering for læring: Rettet mot grunnskolen*. (Høgskolen i Hedmark SePU-Fagserie nr. 1, 2011). Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dobson, S., & Engh, R. (2010). Vurdering i de enkelte fag – likheter og forskjeller. I R. Engh, (Red.), & S. Dobson, *Vurdering for læring i fag* (s. 11-23). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Engh, R., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2010). Vurdering og læring i norsk skriftlig: Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk. I R. Engh, (Red.), & S. Dobson, *Vurdering for læring i fag* (s. 49-59). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova: Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring* (2009-07-01). Lokalisert på: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724005.html#3-1>
- Helland, T. (2009). Vi lærer hele tiden. I S. Lillejord., T. Helland., T. Manger., & T. Nordahl, (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T. (2009). Vi lærer på ulike måter. I S. Lillejord., T. Helland., T. Manger., & T. Nordahl, (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Lærerens verden – innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

-
- Kleve, B. (2010). Vurdering for læring i matematikk. I R. Engh, (Red.), & S. Dobson, *Vurdering for læring i fag* (s. 136-150). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Vurdering og eksamen*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/elevvurdering.html?id=44948>
- Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I S. Lillejord., T. Helland., T. Manger., & T. Nordahl, (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Lærerens ledelse. I S. Lillejord., T. Manger., & T. Nordahl., (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering FOR læring i klasserommet*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering: for å fremme læring. I E. Munthe., (Red.), M. B. Postholm., P. Haug., & R. J. Krumsvik, (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Grunnleggende ferdigheter*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010) *Læreplan i norsk: Hovedområder*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.) *Vurdering*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.) *Vurdering for læring: Hva er vurdering for læring?* Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>

7 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Hvordan benyttes VFL:

- Hvordan synes du vurdering for læring generelt blir benyttet i skolen i dag?
- Hva synes du er positivt med VFL?
- Hva er eventuelt negativt?
- Mener du at lærere i dag er flinke nok til å ivareta vurdering for læring?
- Mener du det er noen forskjell på hvordan og i hvilken grad VFL benyttes i de ulike trinnene?
- I hvilket fag føler du at du benytter VFL mest? Hvorfor?
- I hvilket fag føler du at du benytter VFL minst? Hvorfor?

Språkfag/realfag:

- Mener du at det kan sees noe forskjell på bruk av VFL i språkfag kontra realfag? I tilfelle hvorfor?
- Hva kan man i tilfelle gjøre for å få inn VFL i fagene der det ikke benyttes så mye i dag?
- Er det noen fag det er vanskeligere å gjennomføre VFL i enn andre? Hvorfor?

Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning:

- Hvordan føler du at VFL påvirker planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning?

- Kan bruk av VFL gjøre noe med kvaliteten på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen?
- Hvilke metoder bruker du mest for å ivareta VFL i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning?

7.2 Intervju 1 i stikkord

Hvordan benyttes VFL:

Fokus på å ikke gå gjennom et kapittel, så ha prøve og gå til neste kapittel. Sjekk heller i midten, se hva de kan. Si noe om hva de som ikke har nådd målet må gjøre for å nå det. Krever gode, konkrete mål. ØLU, mye mer fokus på VFL. Bør ha oppgaver i forbindelse med temaet, så ny prøve. Øker selvfølelsen. Fokuset må være på læringen, ikke på prøven. Utfordring å få til i hverdagen. Prøve – få hjelp med temaet – ny prøve, dette er vurdering for læring. Ungene skal få en opplevelse av å lære noe. Viktig for de som sliter. Lærere bør lære av hverandre for å bli gode. Bruker vurdering (utviklingssamtale, foreldremøte osv.) på andre tider enn andre skoler, får bedre effekt. Framovervurdering. Mest fokus på de grunnleggende fagene.

Språkfag/realfag:

Fag som matte er mer konkret. Enten kan du det, eller ikke. Ser hva som er på plass og ikke. Tydelige byggeklosser. En må være på plass før den neste kommer. Tydelig hva man må jobbe videre med og hva man kan. Norsk er mer vidt. Mye som skal vurderes, mye mer subjektivt. Skal kunne bruke både IKT, muntlig og skriftlig. Mer man må kunne. RLE/samfunnsfag, enten kan du det, eller ikke.

Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning:

Mange skoler har lav, middels eller høy måloppnåelse. Burde heller vært i startgropa/begynnende, grunnleggende og høy. Viktig med klare mål for perioden. Dekker alt som er i LK06. Mener flere kartleggingsprøver bør fornyes og ikke er gode nok. Mye mer bevisst på mål, hvorfor og hvordan. Målet er overordnet, ikke aktiviteten. Sjekke underveis om elevene når de målene de skal, og om det trengs endringer. Eventuelt forandre seg selv.

7.3 Intervju 2 i stikkord

Hvordan benyttes VFL:

Mener vurdering for læring er implementert i varierende grad, at det gjøres mye bra, men gjenstår også mye arbeid. Mener mye er positivt, mer fokus på hver elev, bedre tilpasset opplæring. Lærerne tvinges til å jobbe med kompetansemålene i LK06 og bryte disse ned til mer konkrete læringsmål. Gir bevisstgjøring for lærere og elever. Økt læringsutbytte. Tvunget til å gi mer konkrete tilbakemeldinger, samt fokusere på hva eleven faktisk kan. Tenker mer over hva som gjøres i klasserommet, hva som vektlegges. Nødt til å være i forkant med planlegging. Negativt at det er tidkrevende, medfører mye papirarbeid. Burde gi muntlige tilbakemeldinger oftere, men for lite tid. Vanskelig å få alle til å endre praksis, det vurderes fremdeles forskjellig i forhold til både form og innhold. Forskjellig hvor mye ulike skoler og lærere legger i arbeid for å ivareta vurdering for læring. Bruker vurdering for læring like mye i alle fag.

Språkfag/realfag:

Tror språkfagene har kommet lenger, fordi man har brukt underveisvurdering mer der enn i realfagene. Realfagene har en tendens til å være mer fokusert på kunnskap enn kompetanse. Enten så kan man det, eller ikke. I språkfag jobbes det mer med å bygge videre på det som er der. Vanskeligere å bruke i praktisk estetiske fag, men bør være mulig i alle fag hvis man tenker riktig.

Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning:

Påvirker i veldig stor grad. Lager målark til alle emner, og vurderingskriterier tilpasset hvert tema. Blitt mye mer bevisst på målene på alle plan. Tvinges til å tilpasse undervisning/innhold til læringsmål, blir flinkere til å ligge i forkant. Mer å gå på i forhold til vurdering av undervisning. Ikke flink nok til å la elevene vurdere undervisningen. Har for lite tid. Bruker blant annet målark, tydeliggjøring av læringsmål også i studieplaner, synliggjøring av kriterier, og å knytte tilbakemeldinger til både kriterier og læringsmål. Elevene vurderer også seg selv mye oftere, får på egenvurderinger mulighet til å kommentere hva læreren kunne gjort annerledes/hva som fortsatt er vanskelig. Bruker en del to stjerner og et ønske, men også andre skjemaer for egenvurdering. Undervisningen tilpasses alt dette.